

インクルーシブ教育へのためらいを考える

ー発達障害の生徒参加と学級風土の秩序意識との関係についてー

今野 博信^{*1}

(原稿受付日 令和 2 年 8 月 3 日

論文受理日 令和 3 年 2 月 17 日)

Examining the Hesitation towards Inclusive Education

The relationship between the participation of students with developmental disabilities
and the sense of order in the classroom climate

Hironobu KONNO

(Received 3rd August 2020, Accepted 17th February 2021)

Abstract

Inclusive education has become a fundamental policy in the international community. Studies in Europe and the United States have investigated whether both students with special needs and students in the same classrooms improve their academic performance. It was necessary to examine the significance of inclusive education. In Japan, on the other hand, there is a tendency to focus only on the effective implementation of inclusive education. Japan's habitual emphasis on maintaining order may make it hesitant to implement inclusive education. The present study examined the strength of attitudes toward the maintenance of order by gender. Women were also negative toward the maintenance of order. A feminine perspective is essential to the practice of inclusive education.

Keywords : Special Educational Needs, classroom climate, Emphasis on homogeneity

1 問題と目的

教職課程の履修では、取得を目指す免許状の学校種に関わらず特別支援教育について学ぶ機会が用意されている。このことは、特別支援教育が全ての学校や全ての学級において実践されるように制度化され、教職に就くために習得すべき知識とされていることを意味している。また、各学校や各自治体での教職員向けの研修も用意されており、特別支援教育に関わる知識の定着は進んで来ている。さらに一般社会での関心も高まって来っており、そうした動向の一因として発達障害の診断に増加傾向が見られるとする各種報道の影響も考え得る。本研究では、発達障害に関わる特別支援教育でのインクルーシブ教育について、その導入や実践をためらわせるものがあるとするればそれは何かについて検討する。

^{*1} 室蘭工業大学 ひと文化系領域

インクルーシブ教育の考え方は、1994 年のサラマンカ声明（UNESCO,1994）⁽¹⁾と 2006 年の障害者の権利に関する条約（国連,2006）⁽²⁾によって開始された。この条約を批准した各国は、障害者がその障害を理由として一般教育システムから除外されず、完全かつ平等な条件のもとでコミュニティの一員として教育に参加できることを保証するものと規定している（国連、2006 年、§ 24、2。および 3.）。日本は 2014 年に条約批准国となり、国内制度を整えて来ている。具体的には、文部科学省が推進する特別支援教育において、共生社会の形成に向かう理念として重要なインクルーシブ教育システムを実現させるために不可欠な制度⁽³⁾であると位置づけている。

特別支援教育に関する研究について菊池(2019)⁽⁴⁾は、この教育制度が開始された 2007 年以降に公刊された関連学会誌 5 誌の掲載論文 585 本をレビューして次のように述べている。5 段階のエビデンス・レベルを設定し分析したところ、論文本数的には圧倒的に多かった自閉症スペクトラム障害と発達障害全般については、中程度のエビデンス・レベルであった。「シングル・ケース・デザインによるケース研究が多いことによるだろう」と考察し、「メタ分析などのシステマティック・レビューあるいは小集団化した形でのコーホート研究」への期待を述べている。さらに、通常の学級における特別支援教育に知見を提供する研究について調べ、論文数は全体の 33%に当たることを示し、その中の 84%が自閉症スペクトラム・ADHD・LD・発達障害全般のカテゴリーであることを述べた上で、「通常の学級においては発達障害のある子どもへのアプローチに関する研究ニーズが高い」と考察している。

このように特別支援教育の研究は蓄積され、エビデンス・レベルを設け実証的に評価する気運も見られる。一方で柘植(2019)⁽⁵⁾は、発達障害への特別支援教育について 2001 年からの発達障害研究を振り返る中で、近年になり「障害のある子と共に学ぶ他の子どもに関する研究」などへと研究対象の広がりが見られることを取り上げ、「発達障害者の研究」から「周りの環境（社会的障壁）の研究」へと変化する傾向に注目している。このことはつまり、こうした変化が強調されるというのは、これまでの日本での特別支援教育に関する研究では、障害をもつ当事者が主な対象とされて来たということになる。

特別な教育ニーズ（Special Educational Needs:SEN）という枠組みに依って、海外では研究の蓄積が続けられて来た。G.Szumski, J.Smogorzewska, M.Karwowski(2017)⁽⁶⁾は、インクルーシブ教育に関する 47 論文を対象にメタ分析をおこなっている。合計 480 万名分のサンプルを用い、SEN を持つ生徒の存在が SEN を持たない生徒の学業成績に及ぼす影響について調べ、全体的な効果として弱いながらもポジティブで統計的に有意な結果を得ている。この研究では、インクルーシブ教育について、現代社会が多様なニーズに対応するための民主主義的な価値観と一致していることと、教育としての有効性が示される必要があるとの立場が明示されている。例えば、インクルーシブな教室で SEN を持たない生徒の成績が通常の教室よりも低い場合、不平等に扱われた可能性について議論が必要になるとしている。

N.M. Ruijs, T.T.D. Peetsma(2009)⁽⁷⁾のレビュー研究でも、SEN を持つ生徒と持たない生徒の両方に対するインクルーシブ教育の効果に関して文献が検討されている。生徒の認知発達への効果だけでなく、社会的・情緒的な効果も検討された。一般的な結果として、インクルーシブ教育の効果は中立か肯定的であることが示された。学力については、SEN を必要とする生徒と必要としない生徒で、インクルーシブ教育でないクラスと同等か、インクルーシブ教育のクラスでさらに優れていると示された。社会的影響については、SEN を持つ生徒は、SEN を持たない生徒よりも有利な社会的地位を持っている可能性について言及された。これには、SEN を持つ生徒が教師の注意をより多く引き延ばしたり、クラスの適応的教育の主要な対象とされたりする条件が想定された。

海外での研究蓄積と国内の研究蓄積を比較しようとした際に、インクルーシブ教育の実践についての効果測定において、学業成績を指標に用いた国内での研究例が少ないことに気づかされる。しかも海外で対象となっているのは、SEN を持つ生徒の成績だけでなく周囲の SEN を持たない生徒の成績も対象とされている。柘植(2019)が近年の研究動向として、「周りの環境（社会的障壁）の研究」という対象の広がりを取り上げたが、そこに学業成績の検討も含まれるようになるかは注目すべき点である。

インクルーシブ教育に関する研究であっても、国内外でその指向性に違いが見られる可能性については検討が加えられるべきである。原田(2018)⁽⁸⁾は、日本と英国のインクルーシブ教育に対する教師や学校側の認識枠組み比較している。そこで見出された認識の違いには、英国では SEN の枠組みの中であって

も社会経済的な剥奪に起因する子どもの困難と見なす教師の認識が確認されたが、日本では同類のケースであっても「発達障害」と解釈されていた例を示している。この違いは、日本での特別支援教育が生徒の「障害」に対応するために制度化されたという「医療化」の性格をもつことによると考察している。さらに、このような通常の教育と特別な教育を並立させる二元論による教育制度に対して原田(2018)は、「日本の特別支援教育の基底にある二元論的枠組は、障害を本質主義的にとらえる見方を強化すること」につながる点を問題視し、「障害はあくまでも障害者の問題であり、共生社会をつくるということは『皆で障害者を助けてあげること』という発想から逃れることはできない」と指摘している。

落合・島田(2016)⁽⁹⁾によると、インクルーシブ教育の国際的な流れは、日本や英国のような通常と特別の複数の教育課程を並置する **multi track** 方式ではなく、**one track** 方式に向かうと述べ、「特別支援教育側からのみのインクルーシブ教育ではなく、通常の教育からのインクルーシブ教育はどのようにすべきか検討すべきである」と提言している。こうした動きは教育界のみにとどまらず、「共生社会を構築するため全社会構成員が協働・参画しなければならないことを自覚すべき」課題であると説いている。

一方、実際のインクルーシブ教育に携わる教員個人の意識などに注目する研究で工藤(2016)⁽¹⁰⁾は、特別支援教育に関するデータベースから 53 件の文献を選び、テキストマイニングによってインクルーシブ教育の進捗状況と課題を論じている。文献は、インクルーシブ教育のモデル事業を受託しているが通常の教育をおこなう学校による報告であった。多くの論点が示された中で、日本の教員が国際的には「高い自己効力感を持つ教員の割合が平均を下回っている」と示し、さらに、「インクルーシブ教育の実践に対する効力感があまり上がらず、その結果として、それを『実践する（取り掛かる）こと自体が大きな課題』となるような状況が生じている」と指摘している。目標の共生社会への態度表明ではなく、実際面での教育上の困難課題を前にして立ちすくんでいる学校現場を示すものと理解できる。

医療から教育に向けられた視点からは、松本・石崎・田中(2019)⁽¹¹⁾で、「教員の特別支援教育への理解不足」を問題視する回答が 7 割を超えた。回答者は、関東地方在住の精神・神経科の医師 283 名と言語聴覚士 122 名で、他にも「通常学級での指導や環境は発達障害または発達障害的個性を持つ児童生徒に適している」と考える回答は 2 割をわずかに超える程度であった。教育の課題を「医療化」して捉える問題点(原田,2018)も検討すべきだが、インクルーシブ教育に関しては教員個人の理解啓発を求める主張が存在する。日本におけるこうした議論から見えて来るのは、インクルーシブ教育の理念や必要性そのものの議論よりも、各種の実践例からインクルーシブ教育を進める方法を議論する流れである。そこからさらに、実践を担う教員個人の意識向上や理解促進が結論となりがちである(宮寺・石田・細川・北島・真鍋,2018)⁽¹²⁾。

先に示した海外のインクルーシブ教育の研究では、当事者と周囲の生徒の学業成績データから導入の意義そのものを論じていたことと比べると、日本での研究の多くが実施の仕方を対象にしているというのは、学級運営は教師個人が担うものと見なされていることの影響と考えられる。予め目標が設定された条件で、それにどう対応するかという方法に注目が集まる場合、統制しやすい均質の学級構成を教師の側が前提としたがるのは当然といえる。インクルーシブ教育においても、導入そのものへの意見表明というのではなく、自分の関わる範囲に関連した何らかの問題化を恐れる教員の内面を想像するのは難しいことでは無い。そうした「ためらいの感情」についても、議論される必要があると考える。

筆者が受け持つ教職授業において、一人の学生が、「発達障害の人に対する対応は大事だが、そこに特別感というものをだしてはいけない⁽¹³⁾」との意見を述べたことがあった。通常学級で、発達障害の生徒に対して特別な対応が必要になる場合の議論に関わっての感想であり、質問であった。こうした主張の背景には、教室では維持されるべき一定の秩序があるとの認識が前提とされているように見える。インクルーシブ教育実践の主体としての自覚に乏しい学生からの、こうした消極的な発言は理解できる。一方で、受動的に関わるだけの教員は、こうした「特別感」を意識することも無いのかもしれない。

本研究では、インクルーシブ教育に対し、教室で前提とされる一定の条件維持ができなくなるように感じてしまう「ためらいの感情」に注目して、その表れ方について検討することを目的とした。

研究は三段階で進めた。研究Ⅰでは、個別の PAC 分析を実施し、「秩序維持」について世代間でのイメージの違いを比べた。研究Ⅱでは、「秩序維持」について PAC 分析の集団的な聞き取り法を試みるこ

とで、平均的なイメージを描き出そうとした。研究Ⅲでは、教室において特定の生徒を特別扱いすることに対する抵抗感について質問紙調査をし、インクルーシブ教育の実践に対する感情を推測した。

2 各研究の目的と方法と結果

2.1 研究Ⅰ 「秩序維持」をテーマにした PAC 分析

2.1.1 目的と方法

教室には、学習活動や生活場面で児童生徒が守るべき決まり事が設けられていることが多い。それらは明示的である場合もあれば、暗黙の強制力をもつ場合も考えられる。それらをひとまとめにして「学級の秩序」と考えることで、その維持に対する態度や、それが何かの理由で脅かされることへの感情を個人に聞き取りやすくなるはずである。この秩序維持が学級の構成員に強く意識された状況では、インクルーシブ教育の導入に対してもネガティブな印象を与える可能性も考えられる。

研究Ⅰでは、一般的な使われ方における「秩序維持」という言葉が、どのようなイメージを喚起するのかを検討することにした。さらにそのイメージが、学生と社会人との間で違いがあるかどうかについても調べることを合わせて目的とした。

調査協力者：調査の協力依頼に応じた大学生4名と、社会人3名。学生のうち3名は、教職授業（筆者が非常勤で受け持つ教職専門科目）を受講する3年生であり、1名は未受講の2年生であった。内訳は男子3名女子1名であった。社会人は40代男女1名ずつ、60代男性1名であった。

手続き：個別にPAC分析をした。内藤(2011)⁽¹⁴⁾によると、PAC分析とは、「調査対象者（被検者）自身が暗黙裏に持つスキーマを利用する自由連想を出発点としながら、操作的手順と統計解析を援用し、あたかもカウンセリングのように被検者自身が感覚し感じるものに寄り添いながら聴取していくことで、暗黙裏の認知構造を探索していく単一事例研究法」とされている。今回の「秩序維持」についても、調査者による既成の枠組みを当てはめるのではなく、調査協力者（対象者）がもつ感覚的で自由な発想を引き出せることが期待できる。

PAC分析の手順は、内藤(1997)⁽¹⁵⁾によって標準化されているものに従った。①当該テーマに関する自由連想（アクセス）、②連想項目間の類似度評定③類似度距離行列によるクラスター分析、④被検者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、⑤実験者による総合的解釈。協力者から評定データを収集する際には、今野・池島(2009)⁽¹⁶⁾のPAC Helperを用いた方法に依った。

調査に際しては、個人情報確実に保護されることが結果の外部公表の可能性などを説明し、了承を得た。実施は2019年2月と3月であった。刺激文として下記の文章をノートPCの画面に提示し、ゆっくり読み上げた。

あなたは、秩序を保つことの意味で使われている「秩序維持」について、どのような印象をお持ちですか。それが必要とされる状況や、その行き過ぎが懸念される状況など、前提条件による違いはあることでしょうか。ここでは、自分のこれまでの体験を振り返ってみて、「秩序維持」に関して思い出される場面や、将来を想像してみて、心に浮かんできた印象を話してください。

「秩序維持」と聞いて思い出した場面や、実際に使われた際の感じなど、心に浮かんだままに教えてください。聞いたままを記録します。

2.1.2 結果と考察

調査協力者ごとの特徴を調べるために、想起項目数と統合過程の命名数の合計数を分母とし、それぞれ項目でのマイナス評定数の合計数を分子とした比率を算出し、表1に示した。

表1 想起項目と統合過程の合計に対するマイナス評価の率

	1	2	3	4
学 生	0.41	0.22	0.27	0.11
社会人	0.18	0.48	0.08	

学生 1（列の数字は調査順）と社会人 2 で、秩序維持に対するマイナス評価の率が大きく、ネガティブな印象をもっていることが示された。この二名は共に女性であった。

学生 1 の樹形図（デンドログラム）を図 1 に、社会人 2 の樹形図を図 2 に示した。

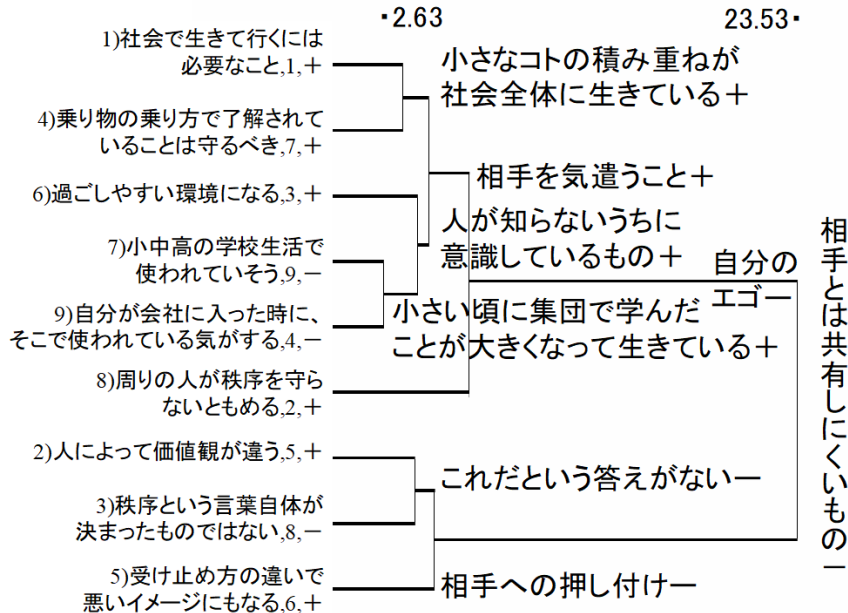


図1 学生1のデンドログラム

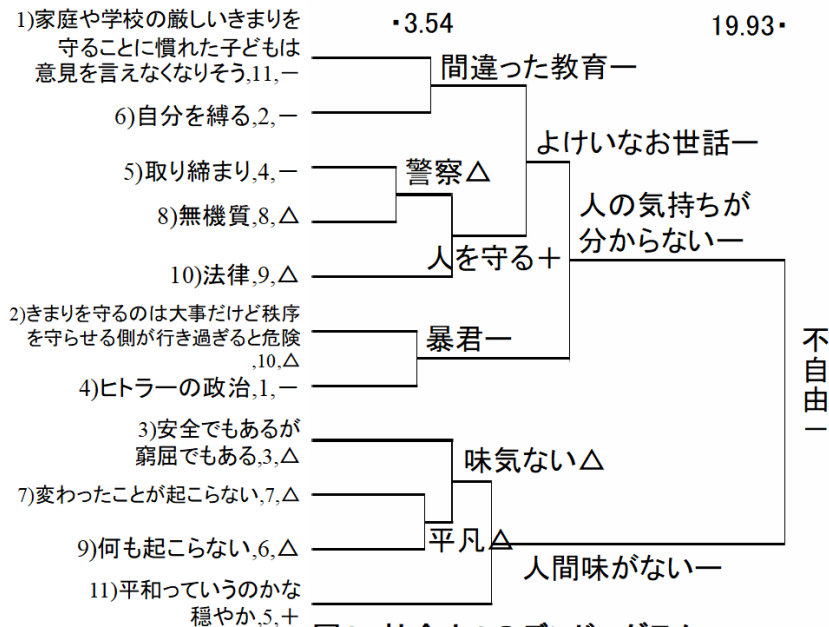


図2 社会人2のデンドログラム

両者の最終統合は、「相手とは共有しにくいもの」、「不自由」と命名され、共にマイナス評価となっていたが、男性 5 名に最終統合がマイナス評価の例はなかった。女性 2 名の聞き取りでは、秩序優先を理由にした他者からの納得しがたい処遇を強いられた体験が語られた。学生 1 は「(秩序維持の言葉で) 浮かんだ場面は一つだけで、この場面の印象が強く最後の答えが出て来た理由になる」と述べ、社会人 2 は「秩序維持と聞いて、自分の実家を思い出し確かに不自由と感じていた」と述べた。

男性5名の語りには、秩序を維持させる側からの想起と見られる内容があった。例えば、学生3は「サークルなどの責任者の経験があると、自分と似たような結果になるのではないか」と述べ、社会人3は「大人なった自分が子ども達にやらせている感じはある」と述べた。この社会人3は小学校の教員であり、自分が想起した「車が来なくても、信号機の赤で止まる自分」という項目をプラスに評価し、「深夜の交差点で信号が変わるのを待つ時には、秩序維持を意識する」と感想を述べた。60代社会人男性の想起には「学生運動は角棒を持って無秩序に声を荒げている姿」との項目があり、プラスでもマイナスでもなく、どちらでもない△と評価されていた。1970年代の学生運動に関わる想起であったが当時の本人は十代で直接の体験ではない。この項目は「戦争によって生活が困って人びとがうろろうろしている」というマイナス項目と近いとされ、「平和」という命名で統合され、プラス評価されていた。最終統合の命名は「想像力」でプラス評価であった。秩序維持は強制力ではなく想像力に依るべきだと語った。

以上の結果から注目すべき点は、秩序維持に対する親和的な態度は、学生などの若い世代に限られるものではなく、社会人にも共通する要素であると確認できたことである。学生も社会人も、秩序維持をポジティブなものとして受け止める一般的な傾向が見られ、それは男性に多く見られる可能性が示唆された。女性では、秩序維持を口実として自らの行動を他者から規制されるという一種の制約として受け止めている場合があった。こうした秩序維持に対するネガティブな印象例では、具体的な過去の経験が影響していた。

秩序維持についての個別のPAC分析からは、秩序維持にはそれを強いる側と、それを強いられる側という二つの立場があり、それら両面から検討する必要があると考察ができた。また秩序の維持が無条件で肯定されるわけではない、という態度の表明もあった。さらに広く、秩序維持に対しての一般に見られる平均的な態度について検討が必要とされた。

2.2 研究Ⅱ 集団的PAC分析による一般的な秩序維持への態度

2.2.1 目的と方法

研究Ⅰの個別調査から、秩序維持に対してのネガティブな態度が女性から示された。この結果は女性一般に共通する傾向なのか、あるいは男女の別に限らず、個人的な秩序維持を強いられるという体験などがある場合に共通して見られる傾向なのかを検討する必要がある。また、学生運動の盛り上がりなどの当人の直接体験でない場合など、社会全体の動きから影響を受ける可能性も考えられた。

研究Ⅱでは、秩序維持という言葉から浮かぶイメージを集団に対して問いかけ、ネガティブな印象をもつ例に注目して、そのネガティブな想起項目が他の項目とどのように関係して個人の態度として表れるのかを明らかにすることを目的とした。

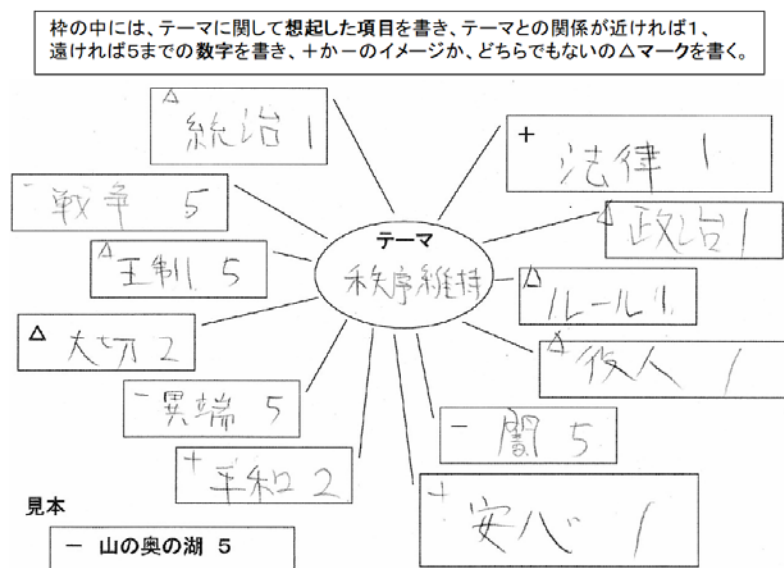


図3 集団的PAC分析の調査用紙の記入例

調査対象者：教職科目の受講生から調査に協力が得られた 27 名（男子 18 名女子 9 名）に対して調査用紙を配付し記入を求めた。調査用紙には図 3 に示した様式の記入欄があり、以下の刺激文を口頭で説明して 15 分程度の記入時間を設けた。2019 年 10 月に実施した。

あなたは、秩序を保つことの意味で使われている「秩序維持」について、どのような印象をもっていますか。それが必要とされる状況や、その行き過ぎが懸念される状況など、前提条件による違いはあることでしょうか。ここでは、自分のこれまでの体験を振り返ってみて、「秩序維持」に関して思い出される場面や、将来を想像してみて、心に浮かんできた印象を空欄に記入してください。その際には、見本にあるようにテーマの秩序維持と想起した言葉の距離を、最も近い 1 から最も遠い 5 までで表してください。また、その言葉がプラスのイメージか、マイナスのイメージなのか、それともどちらでもない△なのかを、書き加えてください。

手続き：調査用紙では、秩序維持という言葉から想起した項目と、項目ごとにプラスかマイナスかどちらでもないの評定の記入を求めた。各項目に対し、秩序維持と近い場合は 1 とし、遠い場合は 5 とする五段階の距離の評定も求めた。

データ集計には MS エクセルを用いた。項目同士の関係ではなく全体を文章として扱うために、秩序維持という言葉と各項目との間に 5 段階評定の距離に応じた隙間を空けて文に置き換えた。さらにそれらを段落として扱い、多段落をもつ文章化の作業を個人ごとにおこなった。この擬似的な文章に対してテキストマイニングをおこなった。樋口(2017)⁽¹⁷⁾のフリーソフト KH Coder を使用した。

2.2.2 結果と考察

全員の記入を合計すると 133 項目となった。そのうち秩序維持と最も近い 1 は 36 項目で、2 が 26 項目、3 が 35 項目、4 が 15 項目、最も遠いとされた 5 は 6 項目であった。距離の無記入が 15 あった。また、+ 評定は 54 項目で－は 32 項目、△は 36 項目あり、符号なしが 12 項目であった。

評定された全項目数に対する＋イメージの比率は 0.45 となり、－イメージの 0.26 を上回った。秩序維持の受け止め方は、全体としてポジティブで好印象なものであった。出現回数が多い抽出語と、＋評定などの関係では、「守る（＋）、警察（△）、難しい（－）、平和（＋）」などが上位に並んだ。テキストマイニングの結果表現の一つである共起ネットワーク⁽¹⁸⁾からは、秩序維持と「教育」と「平和」の言葉がプラスのネットワークを形成していた。

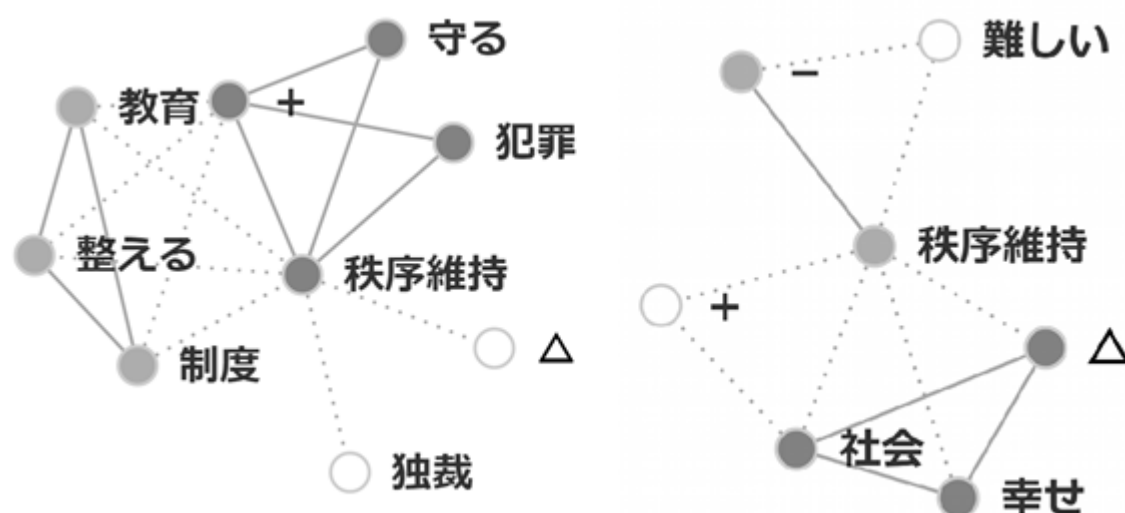


図4 ポジティブ群(左)とネガティブ群(右)の共起ネットワーク図

個人の全想起項目に対する＋評定項目の率が 0.6 以上のポジティブ群は 6 名で、同じく－評定項目の率が 0.5 以上のネガティブ群は 5 名であった。群ごとに想起項目をまとめて疑似文章化し、共起ネット

ワークを用いて比較した。ポジティブ群では「秩序維持・犯罪・守る」と、「教育・制度・整える」の二つのネットワークが形成された。ネガティブ群では「秩序維持・マイナス・難しい」と、「幸せ・社会・△」の二つのネットワークが形成されていた。両群に共通する頻出語はなかった。ポジティブ群の女子は1名で、ネガティブ群の女子は2名であった。

この両群の女子による回答内容を比較すると、ポジティブ群の女子は「万引きをしない・順番が守れる・大声で騒がない・マナーを守る」を想起して+評定していた。ネガティブ群の女子は「圧力・強制・武力・変化ない」を想起してマイナス評定していた。前者の想起は、個人が守るべき項目とされることの多い一般的で形式的な内容の羅列となっている。これに対して後者の想起には、集団や社会を前提に内部の力関係を抽象化した表現や時間軸を加えた重層的な表現が見られた。

ポジティブ群とネガティブ群を除いた16名を中庸群とすると、+評定項目の合計は25、-評定は15、△評定は31となった。この数値を一般的傾向と見なして比較すると、ポジティブ群の男子6名(+評定18、-評定4、△評定1)との間に有意差が見られた($\chi^2(2)=15.045, p<.01$)。残差分析によると、ポジティブ群の男子では、+評定が有意に多く、△評定が有意に少なかった。

以上の結果から考察すると、まず秩序維持に対する全体的な印象はポジティブになっているが、そこには秩序を乱すものから自分たちが守られているというイメージを読み取ることができる。頻出語としての「守る」と「平和」は、そうした受け身的な受け止め方を示す言葉としての理解が可能である。「警察」は秩序維持と関連があるにしても、必ずしもポジティブな結びつきではない。こうした全員の回答からのイメージについては、既成の通俗的なものと理解すべきである。なぜなら、より積極的に秩序維持を+評定したポジティブ群では、「警察・平和」の出現はないので、全員の回答で示されたのは形式的でありきたりな反応が主に表れたと解釈すべきと考えるからである。

一方、ポジティブ群の6名からは、秩序維持が「犯罪」や「守る」と強く結びついてイメージされていた。秩序を脅かす対立概念として犯罪のイメージが共有されていた可能性がある。さらに秩序維持を機能させるものとして、「教育」や「制度」が「整う」必要性が示されたと考えられる。対するネガティブ群では、秩序維持はプラスよりもマイナスと強いつながりを持っていた。また、秩序維持と「社会」や「幸せ」との関係は△とつながり、単純な判断にはなじまないものとして示されていた。ネガティブ群が示すこうした複雑な態度は、個人の体験と結びつくような具体性を帯びた思考による可能性が考えられる。

男女の差については、ネガティブ群にはポジティブ群よりも女子の割合が多かった。ネガティブ群の女子が想起してマイナス評定した項目には、抑圧を受ける側から発想された内容が見られた。自己と対立するような他者の存在が想定され、その頑強さは固定的で変化しない印象につながっていた。一方のポジティブ群の女子は、かくあるべきといった秩序の維持を肯定的に想起したといえる。積極的に秩序維持を+評定したのは、ポジティブ群の男子であった。+評定の有意な多さだけでなく、複雑な事情で判断に迷ったり、プラスとマイナスの真ん中ぐらいと見なしたりする△評定が有意に少なかったことから、ポジティブ群の男子は明快に判断する形で秩序維持を肯定的に捉えていた。こうした男子の判断に与しない判断は、女子によってなされる可能性が高いといえる。それは、他者から抑圧を受けるような状況に、男子よりも女子がより多く遭遇する可能性が高いことと関連している。個人的な体験の有無や程度によって秩序維持への態度は変化すると考えられるが、その個人的な体験の頻度自体に、男女差があることは十分に考慮される必要がある。

2.3 研究Ⅲ 「特別感」のアンケート調査

2.3.1 目的と方法

社会生活全般での秩序維持に対する個人の態度について、基調となっている一定の傾向を明らかにすることができた。さらに実際の学校教育場面での、通常と異なる状況に対する各人の受け止め方について調べる必要がある。ここでは、通常の学級にインクルーシブ教育を導入する状況を想定し、その際にそうした状況をどのようなイメージで捉える可能性があるのかを調べることにした。

これまでに得られた知見からは、学級内の秩序が維持されていることに対して好意的な態度が全体的な基調になっていると予想できる。そうした安定的な状況に、それまでとは違う異質な体験となり得るインクルーシブ教育が導入されることには個人による受け止め方に差が出る可能性が高い。学級の秩序や調和が、その導入で乱されることを不安に感じる場合も想定できる。研究Ⅲでは、インクルーシブ教育の導入について学級の秩序を維持する思いと関連づけて調査することを目的とした。

研究Ⅰと研究Ⅱから、質問の答えには一定数の抵抗感やためらいを示す結果が予想できる。どうしてそのようなためらいが生じるのかについては、できるだけ率直な意見を聞き出せなければならない。なぜなら、インクルーシブ教育の導入についての意見を個人から直接聞き取る場合、その答え方が紋切り型の社会的に価値づけられた内容になる可能性があるからである。そこで今回の調査では、他者の意見に対して第三者的立場から意味づけをする質問とした。

特別支援教育と学級秩序の関係について早坂(2012)⁽¹⁹⁾は、発達障害の生徒を通常の学級に受け入れる際には、「特に統一的な行動を要求する一斉授業場面においては、学級秩序を乱す原因の一つとして捉えられうる」との立場から、学級担任の専門知識習得の研修や学習環境の再考の必要性を説いている。この場合、学級秩序の乱れを意識しているのは教師の側であるが、加えて、特性をもたない学級の他の生徒にも秩序維持が意識されている可能性を考慮すべきである。学級秩序維持への意識が高い場合には、結果としてインクルーシブ教育が足踏みさせられる可能性もある。そうした展開になる前に、学級の成員に働きかける今後の教育の方向性について理解し共感を培う場が用意される必要がある。

調査対象者：教職授業の受講学生（4年生）に対し、特別支援教育に関わるアンケート調査への協力を依頼し、協力を得られた16名（男子9名、女子7名）。

手続き：インクルーシブ教育の説明をして、その後にある学生の意見を伝え、そうした主張をする理由の選択肢（5種類）を読み、より当てはまると自分が考える順位を答えるように依頼した。アンケートの内容は受講の学生全員に説明し、回答は各自の都合がつく時間帯にインターネット上で記入する方式であることを説明した。個人情報保護について、集計に個人名は使わないと伝え、結果については公に発表される場合もあることも説明、了承した学生が回答するように頼んだ。アンケートの質問内容と回答方法の説明は、以下の通りである。

インクルーシブ教育（通常学級での障害者との統合教育）の実施に関して、「当人に『特別感』を与えないようにすべきだ」という意見が学生から出たことがあります。あなたはこの意見に対して、どのように考えますか。こうした主張がなされる理由として、次のAからFの5項目に対しあなたがより当てはまると考える順に、1から5までの順位を付けてください。

- A. 本人の自尊感情（プライド）への配慮
- B. 周囲からの注目で当人が困惑しないように
- C. 他の生徒に違和感を与えないように
- D. 学級全体としての調和や秩序を保つ
- F. 一般的対応を拡充させる方針がより適切

遠隔授業の期間中であつたので、質問と回答のすべてはインターネット上で行われた。調査の実施時期は、2020年6月であつた。

2.3.2 結果と考察

全員の回答を順位の数字で単純に合計すると、高順位（より小さい数字）から順に①B 当人の困惑 32、②D 調和や秩序 43、③A 自尊感情 44、④他の違和感 52、⑤F 一般対応 69、と並んだ。回答者間の一致の程度をケンドールの一致度係数(W)で計算すると $W=.295$ となり、 χ^2 値を用いて検定したところ有意水準1%で一致が確認できた($\chi^2(4)=18.85$)。

「特別感」という言葉には、本来は意味の確定や説明が必要とされるはずであるが、アンケートの説明や回答の際に質問が出ることはなかった。それは、回答した学生は前年度に発達障害についても学ぶ

別な科目の教職授業を受講していたからだと考えられる。発達障害や特別支援教育の基本的な知識の習得が済んでいることから、「特別感」と学級の状況を具体的にイメージできたと想像できる。

全体の回答からは、「特別感」を出さないようにすべき理由は、障害をもつ生徒本人を困惑させないためだ、との考えが第一に選ばれた。次に理由とされたのは「学級の調和や秩序」で、その次は「当人の自尊感情」であった。2位3位の間に大きな差は無かった。全体的な判断の基調となっているのは、障害をもつ生徒本人の思いを尊重しようとする態度であるといえる。

研究Ⅰと研究Ⅱからは、秩序維持に対するネガティブな反応は女性に見られやすいと示されていたので、男女別に理由づけの順位を比べ直した。男子9名で回答の順位の数字を合計すると、①B 当人の困惑 16、②A 自尊感情 24、③D 調和と秩序 27、④C 他の違和感 31、⑤E 一般対応 37、の順になり、男女合わせた順位と比べると②と③で入れ替わりが見られた。女子7名で回答の順位の数字を合計した結果は、①B 当人の困惑 16、①D 調和と秩序 16、③A 自尊感情 20、④C 他の違和感 21、⑤E 一般対応 32となり、第一位は同じ合計値の「当人の困惑」と「学級の調和や秩序」と見なされた(表2)。

表2 「発言」の理由として選ばれた順位

	全体	男子	女子
A.当人の自尊感情	3	2	3
B.当人の困惑	1	1	1
C.他の生徒の違和感	4	4	4
D.学級の調和秩序	2	3	1
E.一般的対応優先	5	5	5

女子による理由の順位付けで、学級の調和や秩序が最上位に位置づけられたのは、これまでに得られた結果から十分に了解可能である。女性の中には、秩序維持に対して個別的で過敏な反応を示す例があることが既に示されていたからである。「B 当人の困惑」と「D 調和と秩序」についての回答を対比的に比べることにして、本来順序尺度である数値を便宜的に比例尺度として扱い試みに t 検定すると、男子の結果では 5%水準の片側検定で有意な差が認められた($t(16)=2.05, p<.05$)。一方、女子の比較では有意な差は見られなかった。このことから、女子では「B 当人の困惑」と「D 調和と秩序」の順位は同じ程度の重み付けによって第一位になったと理解できる。

3 総合考察

国際的な約束事として、インクルーシブ教育の実践が進められつつあるが、その成果を評価する際の指標として、海外と日本では違いが見られた。海外では、障害をもつ生徒と同じ学級の他の生徒を合わせた両者の学習成績が、インクルーシブ教育でどう伸びたか、などについても検証的な研究がおこなわれている。そこには、インクルーシブ教育の導入について、根本的な意義から検討しその効果を実証しようとする姿勢が見られる。

一方日本では、研究の多くが実践例の検討などからいかに効果的にインクルーシブ教育を導入すべきかの方法論について蓄積が進んでいる。各学校におけるそうした実践を当然視した流れの中で、生徒や教師によっては、学級の秩序や調和が乱される可能性に敏感になっている例を考える必要がある。具体的には、ある学生が「発達障害の人に対する対応は大事だが、そこに特別感というものをだしてはいけない」と述べた例があった。こうした発言は、インクルーシブ教育の導入を拒む意味ではないにしても導入をためらわせる感情の表現になっていると捉える必要がある。

さらには、日本の社会一般において「秩序維持に対する親和的な思い」が基調となっているかどうか調べる課題となってくる。研究Ⅰでは個別に PAC 分析をおこない、「秩序維持」について一般的には好意的な態度が認められることを明らかにした。否定的や中立的な態度表明も一部にあり、その例は主に女性に見られた。女性では、「秩序維持」に対しての具体的な不本意な体験がイメージされたが、男性にはそうした例はなかった。これは、秩序を維持する側から発想するか、秩序維持を強いられる側の発想をするかの違いとも考えられた。

研究Ⅱでは、PAC分析を集団的に一斉に実施するような質問紙調査をおこない、「秩序維持」と関連する様々なイメージをテキストマイニングの手法で抽出した。ここでも、女性からは否定的な評定を多く含む関連するイメージが描かれた。秩序を乱す存在（犯罪）に対し、防御的に反応する（守る）ようなイメージも語られていた。秩序維持の支持には、概念的でありきたりな態度もうかがえた。

インクルーシブ教育導入に際しては、その既定の流れが当然視されて学級秩序が乱されるかもしれないと不安に感じる思いなどは問題化しにくい。研究Ⅲでは、ある学生の発言である「発達障害の人に対する対応は大事だが、そこに特別感というものをだしてはいけない」に対して、その主張の理由に順番をつける調査をおこなった。インクルーシブ教育をためらわせる主張があるとすれば、それは何かを推測するための問いかけであった。障害をもつ生徒の思いを尊重しようとする回答が多かったが、そう答えたほとんどは男子学生であった。女子学生は、「学級の調和や秩序」から特別感にこだわりが生じると見なす回答をした。女性が「秩序維持」に過敏に反応する傾向が、ここでも見出された。

調査のサンプル数から、人数が限られていて一般性を確保できていない可能性についての検討も必要である。今後、さらに広範囲に調査対象を増やしていく方向は大事である。しかし一方で、誰もが何気なく抱えている思いを引き出そうとする調査であれば、限定的な数の回答からも共通性の抽出は可能であると考えている。また、個人的な体験に起因する特別な強い思いを論じる場合には、対象を広げるよりも少数の聞き取りを深める方向も大事だと考えている。今回の、「秩序維持」に対する男女間の受け止め方の差は、性差そのものが原因というよりも社会における女性の処遇に依るものと考えられる。女性や弱者の立場からの思いに耳を傾ける調査研究を、今後も進めていく必要性を感じている。

学級の秩序維持など対象にした研究では、「学級風土」などの枠組みで蓄積が進んでいる。伊藤・宇佐美(2017)⁽²⁰⁾では、新版の学級風土尺度を作成する過程で、1997年版と比較して規律正しさの尺度で、「学級間で等質化した傾向」が進み、その理由として「おとなしい生徒とソフトで理解的受容的な指導」に学校が変化して来たことを挙げている。こうした「全般的に学級風土が望ましい変化を遂げている」傾向にあるとすれば、何事についても望ましくあらねばならない、と生徒も教師も均質化を当然視することに慣れていくと考えられる。このことが、場合によっては「望ましくない」言動を示す発達障害などの生徒と共に学級づくりをする際には、ためらいの態度となって表れる可能性がある。インクルーシブ教育の意義や理念などを、生徒も教師も根源的に学ぶ機会が一層重要になるはずである。その学びの機会には、秩序維持を懐疑的に見る女性からの視点が活かされる必要がある。そうした姿勢が、より確実に多様性を尊重した共生社会へと導くはずである。

文献など

(1) 「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」（ユネスコ・スペイン政府共催、1994年）に於いて採択。インクルーシブ社会を築き上げることを宣言している。日本語訳は国立特別支援教育総合研究所のホームページで読める。https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html (2020.11.14 閲覧)

(2) 「障害者の権利に関する条約」一般原則・一般的義務・障害者の権利実現のための措置・条約実施のための仕組み、の内容を含み、2006年に国連総会で採択され、2014年に日本が批准したことによって効力を発生した。日本語訳は、外務省のホームページで読める。

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2020.11.14 閲覧)

(3) 文部科学省、2012、「共生社会の形成に向けて」特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告1、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進、報告内容はホームページで読める。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm (2020.11.14 閲覧)

(4) 菊池哲平、2019、わが国の教育心理学的研究は特別支援教育にどのようなエビデンスを与えているのか、教育心理学年報、58巻、p92-101

(5) 柘植雅義、2019、発達障害への特別支援教育その先へ 発達障害研究の深まりと今後、教育心理学年報、58巻、p237-239

(6) Grzegorz Szumski・Joanna Smogorzewska・Maciej Karwowski、2017、Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis, Educational Research Review, Volume 21, June 2017, p33-54

(7) Nienken M. Ruijs, Thea T. D. Peetsma、2009、Effects of inclusion on students and without special educational needs reviewed, Educational Research Review, Volume 4, p67-79

(8) 原田琢也、2018、インクルーシブ教育に関する日英比較研究—「特別な教育的ニーズ」概念の違いに注目して—、法制論叢、54巻2号、p150-178

- (9) 落合俊郎・島田保彦, 2016, 共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察—Mary Warnock and Brahm Norwich (2010) の視点から—, 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 第 14 号, p27-41
- (10) 工藤浩二, 2016, 我が国におけるインクルーシブ教育の進捗状況と課題, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 67(1), p197-206
- (11) 松本くみ子・石崎朝世・田中哲, 2019, インクルーシブ教育システム構築に向けた校内支援体制の充実への期待 —医療関係者への質問紙調査から—, 児童青年精神医学とその近接領域, 60 (1) , p124-136
- (12) 宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋健, 2018, インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題 — 通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級での支援を中心に —, 千葉大学教育学部研究紀要, 66 巻 第 2 号, p113-120
- (13) 長らく高校の特別支援教育に携わった元教師をゲストスピーカーに招き特別授業を実施した。受講生に感想や疑問点などのレポートを課した際に、質問の形で提出された。講師役からは、「私が『特別扱い』と言ったイメージは『えこひいき』ではありません。目が見えづらい人や耳が聞こえづらい人、外国から来て日本語がまだよく分からない人には、それぞれに合った支援をしてあげる必要があります。そういう意味での『特別扱い』です」と回答があり、「立ち歩きが多い ADHD の子はいつも叱られてばかりいます。自閉傾向の子は叱られてもその意味が分かりません。そのような子にどういう支援（特別扱い）が必要かを皆さんは今、学んでいるのだと思います」と、教職授業の意味づけにも言及があった。こうしたやり取りは、受講の学生全員で共有された。
- (14) 内藤哲雄, 2011, 中国と中国人の人間関係のスキーマの獲得と発達：PAC 分析による構造と形成要因の検討, 信州大学人文科学論集 人間情報学科編 45 巻 p55-71
- (15) 内藤哲雄, 1997, PAC 分析実施法入門「個」を科学する 新技法への招待, ナカニシヤ出版
- (16) 今野博信・池島徳大, 2009, 個人別態度構造分析で比べる教師の学校イメージ, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, Vol.18, p55-62
- (17) 樋口耕一, 2017, 計量テキスト分析および KH Coder の利用状況と展望, 社会学評論 68 巻 3 号, p334-350
- (18) 共起ネットワークについて、樋口(2017)では、「データ中の言葉同士のつながりをネットワークの形にあらわした図で、KH Coder がおおむね自動的に作成するものである」と説明している。さらに、共起ネットワークの利用の仕方として、「他の研究者が実施した記録も比較の対象として役立てやすくなる」といった客観的が担保された性質についても論じている。
- (19) 早坂淳, 2012, 通常学級担当教員に求められる専門性の変容：発達障害についての理解を基盤にした学級秩序の成立・維持を目指して, 筑波大学 教育方法学研究, 17 巻, p119-142
- (20) 伊藤亜矢子・宇佐美慧, 2017, 新版中学生用学級風土尺度(Classroom Climate Inventory;CCI)の作成, 教育心理学研究, 65 巻, p91-105